

Thomas Retzmann  
(Hrsg.)

# Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe

Konzepte, Analysen, Studien  
und empirische Befunde



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

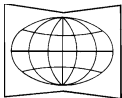
**degöb**

Thomas Retzmann (Hrsg.)

# Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe

Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde

HERAUSGEGEBEN IM AUFTRAG DER  
DEUTSCHEN GESELLSCHAFT  
FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Veröffentlichung wurde finanziell gefördert durch die Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e. V.

© by WOCHENSCHAU Verlag  
Schwalbach/Ts. 2014

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl-Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974-941-0 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0169-5 (E-Book)

# Inhalt

*Thomas Retzmann*

35 Jahre Forschung und Entwicklung für eine bessere  
Ökonomische Bildung – eine Würdigung ..... 7

## **I. Finanzielle Bildung als Teil der Ökonomischen Bildung..... 13**

*Christine Sälzer, Manfred Prenzel*

Financial Literacy im Rahmen der PISA-Studie ..... 15

*Ewald Mittelstädt, Kerstin Vogler, Andreas Liening*

Delphi-Studie „Leitbild Netzwerk Finanzkompetenz NRW“ ..... 32

*Thomas Retzmann, Felix Frühauf*

„Financial Fitness for Life“ – Reichweite und Grenzen der  
US-amerikanischen Testreihe für die finanzielle Allgemeinbildung ..... 43

*Michael Schubert, Susanne Schürckmann*

Financial Literacy aus Gendersicht ..... 57

## **II. Berufsorientierung als Aufgabe der Ökonomischen Bildung..... 67**

*Reinhold Weiß*

Berufe praxisnah erleben: Konzeption, Umsetzung und Erfahrungen  
mit dem Berufsorientierungsprogramm des BMBF ..... 69

*Lothar Beinke*

Versuche, die Berufsberatung zu monopolisieren ..... 88

*Rudolf Schröder, Rebecca Stabbert*

Zusammenarbeit von Schulen und Arbeitsagenturen in der Berufsorientierung:  
Konzeption und Implementation eines Fortbildungskonzeptes ..... 102

*Carolin Kölzer*

„Ich wollte Elektriker werden ...“ – Chancen und Risiken beim  
Übergang in die Berufsausbildung aus der Sicht von Hauptschülerinnen  
und Hauptschülern ..... 115

*Karin Krzatala, Thomas Retzmann*

Kompetenzdiagnostik in der Berufsorientierung.  
Eine Bestandsaufnahme der Potenzialanalyse als Diagnose- und  
Förderinstrument in der Sekundarstufe I..... 128

*Klaus Moegling*

Das Betriebspraktikum als organisationssoziologisches Forschungsprojekt ..... 144

### **III. Entrepreneurship Education als Aufgabe der Ökonomischen Bildung... 159**

*Björn Egbert*

Unternehmerische Kompetenz als Zielkategorie der Ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I – Zur Notwendigkeit einer forschungsbasierten Fachdidaktik ..... 161

*Teita Bijedic*

Unternehmerisch handeln macht Schule – Entrepreneurship Education zur Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns..... 174

*Ewald Mittelstädt, Claudia Wiepcke*

Schülerfirmen – Erfahrungsbasiertes Lernen im Modell vollständiger Handlungen ..... 187

*Ilona Ebbers, Kirsten Mikkelsen, Alexander Langanka*

Konzeption eines genderorientierten Informatikunterrichts im interdisziplinären Feld der Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe I ..... 199

### **IV. Wirtschaftsdidaktische Analysen und empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I..... 219**

*Holger Arndt*

Bedeutung und Klassifikation von Aufgaben im Wirtschaftsunterricht..... 221

*Sabrina Berg, Udo Hagedorn*

Schlüsselmomente ökonomischer Bildung? ..... 239

*Franziska Birke*

Ordnungspolitisches Urteilen als Ziel in der Sekundarstufe I..... 252

*Stephan Friebe, Vera Kirchner, Dirk Loerwald*

Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum – Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie in der Sekundarstufe I ..... 265

*Wolfgang Geise*

Der Einfluss von Kindern und Jugendlichen auf das Kaufentscheidungsverhalten der Eltern..... 278

<i>Dirk Loerwald, Christina Schnell</i>	
Tests als Instrumente zur Individualdiagnostik in der ökonomischen Bildung – Konzeption, Validierung und Auswertung von Testaufgaben für die Sekundarstufe I in Niedersachsen .....	294
<i>Klaas Macha</i>	
Normative Annahmen der ECOS-Pilotstudie.....	307
<i>Astrid Ohl-Loff, Gerd Schweizer</i>	
Die Transfer-Lücke in der Kompetenzorientierung. Metakognition als elementares Steuerungsinstrument in kompetenzorientierten Lehr-Lernumgebungen der ökonomischen Bildung .....	316
<i>Viona Hausmann, Thomas Retzmann</i>	
US-amerikanische Tests für die Ökonomische Bildung – Ein Modell für Deutschland?.....	330
<b>V. Ökonomische Bildung in der Primarstufe.....</b>	<b>347</b>
<i>Holger Arndt</i>	
Verortung der ökonomischen Bildung in der Primarstufe.....	349
<i>Astrid Rank, Günther Seeber</i>	
Welche ökonomische Bildung bieten Unterrichtsmaterialien aus dem Internet für die Grundschule? .....	358
<i>Michael-Burkhard Piorkowsky, Marit Buddensiek</i>	
„Planspiel Dorf – Kinder entdecken die lokale Ökonomie“ . Alltags- und Lebensökonomie in der Primarstufe .....	373
<i>David Löw Beer, Sören Asmussen</i>	
Wirtschaftswissenschaftliche Qualifikation von Primarschullehrkräften – Ergebnisse einer hochschuldidaktischen Interventionsstudie.....	387
Autorinnen und Autoren.....	403



## 35 Jahre Forschung und Entwicklung für eine bessere Ökonomische Bildung – eine Würdigung

Für die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* war 2013 ein Jubiläumsjahr. Sie konnte auf ein 35 Jahre währendes Engagement für eine bessere Ökonomische Bildung in der Schule zurückblicken. Am 2. und 3. Juni 1978 trafen sich in Bonn mehr als dreißig Vertreter der Ökonomischen Bildung an Hochschulen und anderen Lehrerbildungsinstitutionen, um eine Zusammenarbeit im Rahmen der „*Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung*“ zu beschließen. Im Jahre 1993 wurde die Bundesfachgruppe in „*Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung*“ umbenannt. Seit 2012 wird die „Ökonomische Bildung“ im Vereinsnamen groß geschrieben. In diesen dreieinhalb Jahrzehnten Vereinsgeschichte hat sie die wirtschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung in Deutschland vorangetrieben. Sie förderte den wissenschaftlichen Diskurs in der Wirtschaftsdidaktik unter anderem durch die Beteiligung an sowie vor allem die Ausrichtung von wissenschaftlichen Tagungen. In diesem Rahmen präsentierten insbesondere ihre Mitglieder neue Konzepte für und empirische Befunde zur Ökonomischen Bildung und setzten diese der kritischen Fachdiskussion aus.

Heute ist die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* mit ihren über 150 Mitgliedern, die Hochschulen aus der gesamten Republik angehören, die erste Adresse der Wirtschaftsdidaktik in Deutschland. Sie ist Mitgliedsorganisation der *Gesellschaft für Fachdidaktik e. V.* (GFD), dem Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften, sowie der *Association of European Economics Education* (AEEE). In letztgenannter Organisation stellt sie seit einigen Jahren den Präsidenten. Kein anderes europäisches Land kann – trotz der auch hierzulande eher beschränkten personellen Ressourcen – eine so produktive wirtschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung vorweisen.

Die Wirtschaftsdidaktik in Deutschland befindet sich seit einigen Jahren zweifellos im *Aufwind*. Doch der Blick zurück offenbart eine eher wechselvolle Geschichte dieser jungen Wissenschaftsdisziplin. Dies gilt nicht minder für die Institutionalisierung der Ökonomischen Bildung in den allgemein bildenden Schulen, mit deren Entwicklung die eigene auf das Engste verknüpft ist. Dass die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* aktuell



so gut aufgestellt ist und mit einiger Zuversicht in die Zukunft blicken darf, ist also keine Selbstverständlichkeit, sondern vor allem dem Wirken ihrer ehemaligen Vorsitzenden, Vorstände und Mitglieder zu verdanken.

Aus Anlass ihres 35-jährigen Bestehens ernannte daher die Mitgliederversammlung der *Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung* den Gründungsvorsitzenden *Prof. Dr. Dietmar Krafft* zum Ehrenmitglied. Er leitete die Bundesfachgruppe für Ökonomische Bildung dreizehn Jahre lang und war – nach übereinstimmender Ansicht aller ehemaligen Vorsitzenden – der „Motor“, der die Bundesfachgruppe antrieb. Auch die Tradition der wissenschaftlichen Tagungen der *Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung* geht auf ihn zurück. Ihm ist es maßgeblich zu verdanken, dass die wissenschaftliche Vereinigung der Wirtschaftsdidaktiker in Deutschland heute auf eine ansehnliche Reihe höchst interessanter Tagungen und imposanter Tagungsbände zurückblicken kann. Sie sind ein Spiegel der Entwicklung der Ökonomischen Bildung und der Wirtschaftsdidaktik in Deutschland und finden Beachtung im gesamten deutschen Sprachraum.

Indes mahnt die wechselhafte Geschichte der Ökonomischen Bildung in Deutschland zur vorsichtigen Beurteilung der aktuellen Lage, weist sie doch alle Facetten auf, von Aufbau bis Rückbau, von Fortschritt bis Rückschlag. Und je mehr *Rückenwind* sie aktuell bekommt, desto schärfer weht auch der *Gegenwind*. In einer Zeit, die durch eine oftmals oberflächliche Medienberichterstattung, tendenziöse politische Kampagnen, kurzatmigen Aktivismus, kurzlebige, dafür aber umso heftigere ‚Shitstorms‘ und persönliche Desavouierungen im Internet gekennzeichnet ist, hat sich die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* als der ‚Fels in der Brandung‘ erwiesen: Als wissenschaftliche Vereinigung ist sie den weithin anerkannten ethischen Standards guter Wissenschaft verpflichtet, parteipolitisch neutral und verfolgt satzungsgemäß ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke. Das war und ist ihr Alleinstellungsmerkmal, das sie über alle politischen Kampagnen und Initiativen erhebt.

## Einführung in die Thematik: Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I und der Primarstufe

Die Jahrestagung 2013 fand an der Universität Erlangen-Nürnberg statt. Sie stand unter dem Rahmenthema „*Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I und der Primarstufe*“ und widmete sich den besonderen Bedingungen, den Chancen und Herausforderungen der Ökonomischen Bildung in diesen Schulstufen. Dies war nur folgerichtig, denn im Jahr zuvor fokussierte man die Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Anders als im

Vorjahr galt jedoch, dass die Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I in allen Bundesländern in der einen oder anderen Form auch curriculare Realität ist und nicht in Einzelfällen bisweilen lediglich Programmatik. Mehr noch: Sie erhält – wo dies noch nicht der Fall ist – mehr denn je den Status eines eigenständigen Faches: In Nordrhein-Westfalen wurde dies zum Zeitpunkt der Tagung noch in einem Modellversuch erprobt, der sich auf die Realschule beschränkte, in Baden-Württemberg war die Einführung in allen Schulformen der Sekundarstufe I dagegen bereits beschlossene Sache. Und im Bundesland der gastgebenden Universität, dem Freistaat Bayern, ist das Fach „Wirtschaft und Recht“ bereits seit Langem eingeführt und aufgrund seines Beitrages zu einer modernen Allgemeinbildung hoch geschätzt. Erstmals wurde auch zur vertieften Auseinandersetzung mit der Ökonomischen Bildung in der Primarstufe gezielt aufgefordert. Sie hat im Sachunterricht ihren angestammten Platz, wird jedoch in Forschung und Schulpraxis allzu sehr vernachlässigt und dürfte eben deshalb noch besonders viele Potenziale bergen. Sie zu heben könnte das Gemeinschaftswerk von Wirtschaftsdidaktikern und ausgewiesenen Didaktikern dieser Schulstufe sein.

Erfreulicherweise haben wiederum einige Gastreferenten, die sich vom Tagungsthema angesprochen fühlten, das Spektrum der Beiträge bereichert. Zu ihren Tagungen lädt die *Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung* gezielt Nicht-Mitglieder z. B. als Impulsgeber und Critical Friends ein. In diesem Zusammenhang ist insbesondere Herrn *Prof. Dr. Reinhold Weiß* und *Frau Dr. Christine Sälzer* für die Keynotes zu danken, mit denen sie die Tagung eröffnet haben.

In ihrem Beitrag zu diesem Band gehen *Frau Dr. Christine Sälzer* und *Herr Prof. Dr. Manfred Prenzel*, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz für das nationale Projektmanagement von PISA 2012 verantwortlich ist, der Frage nach, warum Deutschland weder 2012 noch 2015 von der Option Gebrauch macht, die Financial Literacy der Schülerinnen und Schüler zu testen. Der erste Eindruck, dass es sich hierbei um eine von der Bildungspolitik vertane Chance zur Stärkung der ökonomischen Domäne handelt, täuscht offenbar, denn sie führen diese Entscheidung auf einen Mangel an theoretischer Fundierung des zugrunde liegenden Kompetenzkonstrukts der OECD zurück. Es erfreut den Herausgeber dieses Bandes natürlich besonders, dass sie in einem neueren Kompetenzmodell für die ökonomische Domäne eine geeignete Ausgangsbasis sehen, um die Prozesse, Inhalte und Kontexte der finanziellen Bildung mit der nötigen Explizität und Domänenspezifität zu beschreiben und zu strukturieren. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass die international vergleichende Schulleistungsforschung der OECD in dieser Domäne von der deutschen Wirtschaftsdidaktik zukünftig inspiriert wird.

Als Forschungsdirektor und ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung ist *Prof. Dr. Reinhold Weiß* prädestiniert, das Berufsorientierungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu analysieren und zu bewerten. Schließlich hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2012 die Empfehlung ausgesprochen, dass in allen allgemein bildenden Schulen ein Pflichtangebot für eine umfangreiche Beratung und Begleitung der Berufswahl eingeführt werden solle, das spätestens in der Klasse 7 beginne. Wenn dies kein frommer Wunsch bleiben soll, muss aber auch die Ökonomische Bildung in einem eigenständigen Fach besser institutionalisiert werden, damit qualifizierte Wirtschaftslehrer ihren nicht unmaßgeblichen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in der modernen Arbeits- und Berufswelt leisten können. Für den Lernbereich Arbeitslehre, der insbesondere an Hauptschulen mit genau diesem Ziel etabliert wurde, enthält sein Beitrag einen sehr bedenklich stimmenden Befund: Nur ein Drittel der Hauptschülerinnen und -schüler, die an sehr zeit-, personal- und kostenintensiven Programmen zur Berufsorientierung teilgenommen haben, gibt an, dass ihre „Lehrerinnen und Lehrer häufiger mit ihnen über die Teilnahme am Programm gesprochen haben und sie regelmäßig beraten worden sind“. Der überwiegende Teil der Lehrerinnen und Lehrer interessiert sich „eher wenig für die Zeit im BO-Programm“.

Mit dem vorliegenden Band werden alle zum Tagungsthema gehaltenen Vorträge der interessierten Öffentlichkeit verfügbar gemacht. Die Jahrestagung 2013 war die vortragsstärkste in der Geschichte dieser wissenschaftlichen Gesellschaft und übertraf damit sogar die Rekordmarke des Vorjahres. Dementsprechend fällt der Umfang dieses Bandes aus. In Summe sind es 27 Beiträge von 41 Wirtschaftsdidaktikern sowie Sozial- und Bildungswissenschaftlern aus ganz Deutschland. Schon angesichts dieser imposanten Zahl an Beiträgen können sie hier nicht einzeln gewürdigt werden. Dies ist aber auch in Anbetracht ihrer thematischen Vielfalt der Fall. Aufgrund des Stufenbezuges der Tagung wurden von den Wissenschaftlern nämlich, wie erwartet, inhaltlich sehr vielfältige Themen bearbeitet. Der Band ist dementsprechend in mehrere Bereiche gegliedert:

- I. Finanzielle Bildung als Teil der Ökonomischen Bildung
- II. Berufsorientierung als Aufgabe der Ökonomischen Bildung
- III. Entrepreneurship Education als Aufgabe der Ökonomischen Bildung
- IV. Wirtschaftsdidaktische Analysen und empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I
- V. Ökonomische Bildung in der Primarstufe

Die Quantität ebenso wie die wissenschaftliche Qualität der Beiträge belegt eindrucksvoll, dass Bildungs- und Schulpolitiker, die bei ihrer anspruchs-

vollen Aufgabe der curricularen Gestaltung dieser Domäne Rat suchen, bei der *Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung* die beste Orientierung finden.

Mein Dank gilt Frau Iris Bölke, Frau Marisa Michels und Frau Rebecca Weber, die die eingereichten Manuskripte bis zur Druckreife weiterverarbeitet haben.

Essen, im August 2013

*Thomas Retzmann*  
*Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft*  
*für Ökonomische Bildung (2009 – 2013)*



# I. Finanzielle Bildung als Teil der Ökonomischen Bildung



# Financial Literacy im Rahmen der PISA-Studie

## 1 Financial Literacy als fächerübergreifende Kompetenz in PISA

Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist ein internationales Assessment, dessen Kern die Erfassung von Schülerkompetenzen in den drei Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften ist. Jeweils eine dieser drei Domänen bildet den Schwerpunkt einer Erhebungsrunde von PISA. Daneben werden regelmäßig weitere Kompetenzbereiche in das Assessment einbezogen, die als fächerübergreifend und lebensweltlich relevant für Jugendliche gelten. So wurden bisher etwa selbstreguliertes Lernen (vgl. Baumert et al. 2001), Problemlösen (vgl. Prenzel et al. 2004), die Vertrautheit mit Computern (vgl. Prenzel et al. 2007) oder auch umweltbezogene Einstellungen (vgl. Schöps et al. 2008) als so genannte cross-curriculare Kompetenzen in PISA erfasst. Seit PISA 2012 steht den teilnehmenden Staaten seitens der OECD auch eine solche optionale Testkomponente zum Thema *Financial Literacy* zur Verfügung, die bislang allerdings wenig Anklang findet. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, worauf diese fehlende Resonanz zurückgeht und zeigt auf, wo Schwächen und Perspektiven eines Konstrukts mit der Bezeichnung *Financial Literacy* im Kontext eines internationalen Large-Scale-Assessments liegen können.

Zu Beginn des Beitrags wird der Prozess der Testentwicklung in PISA beschrieben, der in allen erfassten Kompetenzen zur Anwendung kommt. Daran anknüpfend erfolgt ein genauer Blick auf die Testentwicklung für den Kompetenzbereich *Financial Literacy*, wobei das aktuell von der OECD vorgelegte Konzept, damit verbundene Probleme sowie deren Konsequenzen beleuchtet werden. Im nächsten Abschnitt wird das Konstrukt einer finanziellen Grundbildung beschrieben sowie seine Eignung für Large-Scale-Assessments diskutiert, ehe einige Grundzüge einer für PISA geeigneten Modellierung der Kompetenz *Financial Literacy* umrissen werden. Abschließend steht der Versuch einer Skizzierung, wie die Erfassung von *Financial Literacy* im Rahmen groß angelegter Assessments wie PISA gelingen könnte.



## 1.1 Die Testentwicklung bei PISA

### *Theoretische Rahmenkonzeption*

Die Testentwicklung im Rahmen der PISA-Studie erfolgt in einem mehrstufigen Verfahren und wird vorab durch elaborierte Kompetenzmodelle theoretisch begründet. Diese Kompetenzmodelle werden von internationalen Expertengruppen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes erarbeitet. Generell beruht die Testkonzeption in PISA auf einem *Grundbildungskonzept*, das gewissermaßen Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und weiterführendes Lernen in den Domänen beschreibt. Kommunikations- und Lernfähigkeit, Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift oder ein sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen oder Modellen sind der Ausgangspunkt dessen, was Jugendliche unmittelbar oder, je nach Bildungsgang, in einiger Zeit für einen erfolgreichen Übertritt ins Ausbildungs- und Erwerbsleben brauchen (vgl. Baumert et al. 2001). Diese Vorstellung von Grundbildung wird in den Rahmenkonzeptionen domänenspezifisch ausgeführt (zum Beispiel OECD 2006; OECD 2009). Dort wird auch formuliert, welche Dimensionen der gemessenen Kompetenzen jeweils durch die Tests erfasst werden sollen. Damit ist die Rahmenkonzeption der Ausgangspunkt für die gezielte Entwicklung der Testaufgaben, die in PISA zum Einsatz kommen.

Neben einer grundlegenden Definition des zu messenden Konstrukts wird in der Rahmenkonzeption eine Struktur für die Itementwicklung und den Aufbau der Instrumente ausgearbeitet. Schließlich bildet die Rahmenkonzeption auch den Ausgangspunkt für die Differenzierung und Beschreibung von Kompetenzstufen. Da die bei PISA verwendete statistische Testtheorie es gestattet, Aufgabenschwierigkeiten und persönliche Fähigkeiten auf einer gemeinsamen Skala abzubilden, kann beschrieben werden, welche Aufgaben eine Schülerin oder ein Schüler mit einem bestimmten Testwert mit hoher Wahrscheinlichkeit lösen kann und an welchen die Person scheitern wird. Auf diese Weise kann sehr gut veranschaulicht werden, welche inhaltliche Leistungsfähigkeit mit Punktwerten beziehungsweise Abschnitten auf der PISA-Skala verbunden ist. Bereits in der Rahmenkonzeption werden solche Kompetenzstufen theoretisch modelliert und bei der Skalierung der Tests überprüft.

### *Aufgabentwürfe und Pilotierung*

Aufgaben für PISA werden von Instituten entwickelt, die international als einschlägig ausgewiesen sind und die im internationalen Konsortium mitwirken oder durch dieses beauftragt werden. Vorschläge für Aufgaben können auch die nationalen Projektmanager bei den Testinstituten einreichen. Alle neu entwickelten Testaufgaben werden in mehreren Begutachtungs-

runden geprüft und verbessert, ehe erste Erprobungen an Schülergruppen verschiedener Staaten stattfinden. Eine differenzierte Aufgabenbeurteilung durch die internationale Expertengruppe und die nationalen Projektmanager schließt sich daran an. Die Einschätzung der Aufgaben folgt dabei unter anderem Kriterien wie fachlicher Richtigkeit, Bezügen zum Lehrplan des jeweiligen Staates, Relevanz für die Lebenswelt Fünfzehnjähriger, Aufgabenschwierigkeit oder schließlich der Gefahr einer Verzerrung aufgrund kultureller Merkmale oder wegen des Geschlechts.

In einem umfangreichen Feldtest werden diejenigen Aufgaben pilotiert, die nach Experteneinschätzung und Rückmeldung der Schülergruppen sowie der nationalen Projektmanager am besten dazu geeignet scheinen, die Kompetenzen der Jugendlichen in den Fachdomänen zu erfassen und abzubilden. Nach dem Feldtest, an dem in jedem Teilnehmerstaat (statistisch) ausreichend große Stichproben von Fünfzehnjährigen teilnehmen, werden die Antworten der Schülerinnen und Schüler ausgewertet und auf dieser Basis der endgültige Aufgabenpool zusammengestellt, der in Bezug auf die theoretische Rahmenkonzeption und die Qualität der Messung von Kompetenzen als optimal gelten kann.

## 1.2 Die Testentwicklung für Financial Literacy

### 1.2.1 Das Konzept *Financial Literacy* und seine Kompetenzstufen

Die Fachdomäne *Financial Literacy* wird in der theoretischen Rahmenkonzeption wie folgt definiert: „*Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts to improve the financial well-being of individuals and society and to enable participation in economic life*“ (OECD 2013, 144).

Dieses Konzept wird in PISA anhand von drei Dimensionen ausdifferenziert: Inhalte, Prozesse und Kontexte. *Inhalte* von *Financial Literacy* betreffen die Bereiche „Geld und Transaktionen“, „Finanzplanung und –management“, „Risiko und Rendite“ sowie die „Finanzwelt“. Unter *Prozessen* wird verstanden, dass die Schüler finanzrelevante Informationen identifizieren, Informationen in einem finanzrelevanten Kontext analysieren, Finanzfragen einschätzen sowie finanzbezogenes Wissen und Verständnis anwenden können. Als relevante *Kontexte* schließlich werden Bildung und Arbeit, Zuhause und Familie sowie Individuum und Gesellschaft bestimmt. Bei dieser Charakterisierung zeichnet sich bereits ab, dass das Konstrukt der *Financial Literacy* (in Relation etwa zu Vorstellungen ökonomischer Bildung) relativ eng gefasst wird.

Ähnlich eng sind die beiden Fragestellungen, welche die Erhebungen zur *Financial Literacy* in PISA 2012 leiten (OECD 2013). Sie lauten:

1. *How well are young people prepared for the new financial systems that are becoming more global and more complex?*
2. *Who are the leaders in terms of financial literacy? (OECD 2013, 143)*

Beide Fragen werden auf die Unterscheidung von vier Kompetenzstufen bezogen, die unterschiedliche Grade von *Financial Literacy* bei den Schülerinnen und Schülern ausdrücken. Entsprechend Frage 1 soll die Vorbereitung auf die neuen globalen Finanzsysteme abgebildet werden. Die zweite Frage spricht etwas irreführend von „Leaders“; gemeint sind Nationen, die im internationalen Ranking auf Spitzenplätzen liegen, nicht etwa Individuen, die aufgrund ihrer Kompetenz Führungspositionen erreichen werden.

Betrachten wir nun die Kompetenzstufen. Die unterste der vier Stufen (Stufe 1) umfasst grundlegende Rechenfähigkeiten in Finanzkontexten sowie das Unterscheiden von Wünschen und Bedarf. Auf Stufe 2 müssen die Schülerinnen und Schüler bereits in der Lage sein, diesen Unterschied in einem alltäglichen Kontext zu erklären, aber auch finanzielle Konzepte wie Versicherungen oder Bankkonten verstehen zu können. Stufe 3 wird hiervon nicht ganz eindeutig abgegrenzt, die geforderten mathematischen Fähigkeiten werden jedoch für finanzielle Entscheidungen benötigt, die die Jugendlichen als junge Erwachsene brauchen werden. Auch die höchste Stufe reicht weit in die zukünftige Handlungswelt der Jugendlichen, denn sie verlangt ein Verständnis relativ komplexer finanzieller Entscheidungen oder das Verstehen detaillierter Dokumente wie Kontoauszüge (vgl. OECD 2013).

### **1.2.2 Besondere Herausforderungen und Probleme der Domäne *Financial Literacy***

Die Erfassung von *Financial Literacy* im Rahmen von Large-Scale-Assessments wie PISA bringt spezifische Herausforderungen mit sich, denn sie kann einerseits als eine fächerübergreifende Kompetenz verstanden werden, andererseits aber auch als eine auf eine Domäne, nämlich die Ökonomie, bezogene.

#### *Financial Literacy als fächerübergreifende Kompetenz*

In Bezug auf *Financial Literacy* stellt sich das Problem, dass die Bestimmung der relevanten Inhalte, Kontexte und Prozesse – im Gegensatz zu im Lehrplan allgemeinbildender Schulen verankerten Fächern wie etwa der Mathematik – nicht schon von einem breiten Konsens über Mindestanforderungen oder über eine Art von Kanon ökonomischer (Allgemein-)Bildung ausgehen kann. Auch der breitere Rahmen „ökonomischer Bildung“ ist in den Lehrplänen allgemeinbildender Schulen insgesamt wenig prominent

und dann in unterschiedlichen fachlichen Zusammenhängen verortet (zum Beispiel Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Geographie, Politik oder auch Fächerverbünden wie Wirtschafts- und Rechtslehre, vgl. Schlösser/Weber 1999). Das heißt auch, dass sich verschiedene Fachdidaktiken und Fächer mit Aspekten von ökonomischer Bildung und *Financial Literacy* befassen. In Schulformen, die nicht explizit ein Fach oder Fachverbünde mit wirtschaftlichem Bezug anbieten, scheint daher mehr Initiative seitens der Lehrkräfte gefragt zu sein, Elemente von *Financial Literacy* in mehreren Fächern zu unterrichten und diese gegebenenfalls miteinander zu vernetzen als in Schulformen mit entsprechenden Fächern im Lehrplan.

#### *Vorstellungen der OECD zur Bedeutung von Financial Literacy*

Aktuell benennt die Rahmenkonzeption der OECD zwei zentrale Fragen, von denen allerdings nur eine für deutsche Schülerinnen und Schüler geeignet erscheint. Die Frage, inwieweit Jugendliche auf den Umgang mit neuen Finanzsystemen vorbereitet sind, die zunehmend globaler und komplexer werden, dürfte im Zusammenhang mit dem in PISA angestrebten Grundbildungsbegriff angemessen sein. Hingegen ist die zweite Frage nach den „Leaders“ im Bereich *Financial Literacy* wenig zielführend, da aus nationaler Sicht im Mittelpunkt der PISA-Studie nicht die Identifikation von „führenden Nationen“ steht, sondern die Feststellung, inwiefern als „grundlegend“ definierte Kompetenzen bei Jugendlichen gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit vorhanden sind. Stattdessen könnte eine weitere vertiefende Fragestellung darauf abzielen, ob fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler über die Kompetenz verfügen, sich informiert und wirtschaftlich vernünftig zum Umgang mit finanziellen Ressourcen zu entscheiden.

#### *Operationalisierung des Konstrukts*

Die Bestimmung dessen, was unter *Financial Literacy* genau zu verstehen ist und eine entsprechende Übertragung der damit gemeinten Inhalte, Prozesse und Kontexte in Kompetenzdimensionen und Aufgaben ist derzeit auch auf der Ebene der OECD noch nicht wirklich abgeschlossen. Groß angelegte internationale Assessments setzen freilich ein gemeinsames und breit akzeptiertes Begriffsverständnis als Grundlage für eine adäquate Messung bestimmter Kompetenzen voraus. In Bezug auf *Financial Literacy* ist bereits die Abgrenzung zu den weiteren in PISA erfassten Fachdomänen wie Lesen oder Mathematik nicht trivial: Die Aufgaben zu *Financial Literacy* erfordern vergleichsweise viel Text, in dem Informationen geliefert und ein wirtschaftlicher Kontext hergestellt werden müssen und sie involvieren oftmals mehr oder weniger komplexe Rechenoperationen.

### 1.2.3 Konsequenzen für die PISA-Erhebung

Deutschland beteiligte sich 2012 nicht an der Erfassung finanzieller Grundbildung und wird es auch in der nächsten PISA-Erhebungsrunde 2015 nicht tun. Diese Entscheidungen hat die Kultusministerkonferenz getroffen und damit deutlich gemacht, dass das Konzept einer *Financial Literacy* in seiner vorliegenden Form noch zu wenig überzeugend entwickelt ist, um umfangreiche Tests zu rechtfertigen. Dies kostet nicht nur wertvolle Testzeit, sondern kann zu Ergebnissen führen, die letztlich kaum sinnvoll interpretiert werden können.

International haben in PISA 2012 von 67 Ländern lediglich 14 die zusätzliche Stunde Testzeit, die für *Financial Literacy* benötigt wurde, bereitgestellt, um ihre Schülerinnen und Schüler auch in diesem Bereich zu testen. Die Akzeptanz eines Tests der *Financial Literacy* ist also auch international aktuell nur sehr gering. Der aufgrund der Rahmenkonzeption und des vorgelegten Kompetenzstufenmodells erwartete Mehrwert für bildungspolitische Entscheidungen rechtfertigt aus Sicht der KMK den für die PISA-Schulen damit verbundenen Mehraufwand offenbar nicht. Einerseits scheint die Kompetenz *Financial Literacy* nicht klar genug von mathematischer Kompetenz oder Textverständnis abgegrenzt zu sein und andererseits ist das Kompetenzmodell – gegenüber denjenigen in den anderen Fachdomänen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften – oberflächlich und vergleichsweise simpel angelegt.

Vermutlich wird aber kaum jemand ökonomische Bildung und *Financial Literacy* als irrelevant betrachten. Deshalb ist zu vermuten, dass die mangelnde Akzeptanz auf Schwächen in der Testkonzeption zurückzuführen ist.

## 1.3 Financial Literacy als Kompetenz fünfzehnjähriger Jugendlicher

### *Kann Financial Literacy soziale Unterschiede ausgleichen?*

Die OECD hat im Jahre 2005 erstmals empfohlen, bereits in der Schule mit Finanzerziehung oder der Förderung sogenannter *Financial Literacy* zu beginnen: „People should be educated about financial matters as early as possible in their lives“ (OECD 2005, §9). Damit greift die OECD eine Feststellung auf, die gerade in den letzten Jahren in der Folge vieler Surveystudien zum Thema *Financial Literacy* im Jugendalter wiederholt formuliert wurde: Die ökonomische Bildung bei Jugendlichen ließe zu wünschen übrig und das Ausmaß an ökonomischer Bildung hänge zu stark mit der sozialen Herkunft zusammen (vgl. Lusardi et al. 2010 und van Rooij et al. 2012). Jugendliche aus finanziell besser gestellten Familien treffen also eher informier-

te Entscheidungen darüber, wie sie mit ihrem eigenen Geld umgehen (vgl. Lusardi et al. 2010) und scheinen daher über eine höhere *Financial Literacy* zu verfügen als Jugendliche aus finanziell schwächeren Familien. *Financial Literacy* bezieht sich hier auf zwei Horizonte: Zum einen eine finanzielle Bildung, die sich vorwiegend auf individuelle Finanzentscheidungen wie die Verwendung von Taschengeld oder Sparverhalten bezieht und zum anderen eine breitere ökonomische Bildung, die gesellschaftsrelevantes Wissen umfasst und das Verständnis grundlegender ökonomischer Prinzipien meint. Beide Horizonte sind jedoch im Alltag oft eng miteinander verknüpft. Ein für Deutschland gültiges Beispiel dafür ist die vorausschauende Absicherung und Aufbesserung der eigenen Rente sowie Kranken- und Pflegeversicherungen: Aus der Perspektive finanzieller *Literacy* gilt es etwa, die angebotenen Anlage- und Versicherungsprodukte zu überblicken und zu beurteilen, um gegebenenfalls adäquate Entscheidungen zu treffen. Aber diese Angebote sind auch vor einem volkswirtschaftlichen Hintergrund als mehr oder weniger solide Geschäftsmodelle zu betrachten.

Die OECD bringt zudem gerne die Perspektive der sozialen Gerechtigkeit ins Spiel. Es ist zu vermuten, dass Kinder aus Schichten mit mehr finanziellen Ressourcen und entsprechenden Lebenserfahrungen mit finanziellen und ökonomischen Überlegungen früher und häufiger in Berührung kommen (vgl. Jorgensen/Savla 2010). Diese Annahme spricht dafür, solche möglichen Disparitäten empirisch nachzuweisen, um dann Konsequenzen zu ziehen, die dazu beitragen, sozial bedingte Unterschiede zu kompensieren. Dazu könnte gehören, die Entwicklung von *Financial Literacy* systematisch schulisch zu unterstützen.

### *Komplexe und dynamische Anforderungen an die Jugendlichen*

In der theoretischen Rahmenkonzeption zu *Financial Literacy* weist das internationale PISA-Konsortium darauf hin, dass die heutige Jugendgeneration immer weniger von ihren Eltern und Großeltern lernen kann, in Bezug auf Rentenvorsorge oder sinnvolle Investitionen in Pflege- und Krankenabsicherung, weil sich der Markt und auch Sozialversicherungssysteme zunehmend im Umbruch befinden (vgl. OECD 2013). Entweder müssen sich die Jugendlichen heute auf ihr eigenes Wissen verlassen oder aber in der Lage sein, professionelle Empfehlungen fundiert einzuschätzen. Dafür müssen rechtzeitig wichtige Grundlagen gelegt werden; denn nicht nur Märkte und Angebote werden komplexer und vielfältiger, auch leicht zugängliche Informationsquellen wie das Internet. Deshalb ist der Erwerb einer Fähigkeit zur kritischen Rezeption von Informationen zu wirtschaftlichem Handeln und Entscheiden sehr wichtig. Zudem steht in vielen Ländern für Familien mit

Kindern zwischen 15 und 18 Jahren eine der wichtigsten finanziellen Entscheidungen an: Ausbildung oder Investition in ein Hochschulstudium? Die Aussicht auf ein langfristig höheres Einkommen für künftige Hochschulabsolventen steht den zunächst aufzubringenden Kosten für ein Studium oft entgegen.

Die Relevanz solcher Fragestellungen ist unbestritten, wenn auch bereits in den OECD-Staaten unterschiedlich groß; denn schon allein der Weg zu einem Beruf kann in einem Staat über eine berufliche Ausbildung führen (zum Beispiel in Deutschland) und in einem anderen über ein Hochschulstudium (zum Beispiel in den USA). Angemessen und relevant ist das Thema ökonomische Allgemeinbildung bzw. *Financial Literacy* im Jugendalter demnach allemal. Es bleibt jedoch die Frage, welche Themen im Sinne einer staatenübergreifenden lebensweltlichen Relevanz überhaupt dazu geeignet sind, eine Kompetenz in *Financial Literacy* sichtbar zu machen und wie eine adäquate Modellbildung solch einer Kompetenz aussehen kann. Und es stellt sich die Frage, ob bei dieser pragmatischen Betrachtung ausgewählter Entscheidungssituationen nicht wichtige Aspekte einer finanziellen und ökonomischen Bildung ausgeblendet bleiben.

#### 1.4 Grundzüge einer Modellierung von Financial Literacy

Ausgehend von einem Allgemeinbildungskonzept, das im Sinne Klafkis (1976) ein breites Verständnis von sich und der Welt auch aus einer wertorientierten und politischen Perspektive einschließt, kann auch wirtschaftliches Denken und Handeln als eine Fähigkeit angesehen werden, die gezielt gebildet und geschult werden muss (vgl. Schlösser/Weber 1999). Der schulische Rahmen scheint hierfür besonders geeignet, da sich ein solches Allgemeinbildungskonzept grundsätzlich an „alle“ richtet. Unabhängig davon, ob „Wirtschaft“ ein eigenständiges Fach ist, muss im Rahmen der PISA-Studien ohnehin über den Rand eines nationalen Curriculums oder nationaler Bildungsstandards hinausgedacht und die Frage gestellt werden, welches in den verschiedenen Teilnehmerstaaten die Inhalte, Prozesse und Kontexte sind, die zum Erwerb einer *Financial Literacy* gehören.

Mit dem Anspruch, *Financial Literacy* als Konstrukt in einem für Large-Scale-Assessments geeigneten Allgemeinbildungskonzept zu verankern, wird ein in verschiedener Hinsicht weiter elaboriertes Kompetenzmodell benötigt. Vier Schritte werden hierfür empfohlen, wobei das bestehende Material in Form der Rahmenkonzeption und der Testaufgaben in die Entwicklung einbezogen werden sollte:

- 1) Es muss geklärt werden, welche Frage mit der Messung einer Kompetenz namens *Financial Literacy* gestellt und beantwortet werden soll.

- 2) Daraufhin muss eine adäquate theoretische Rahmenkonzeption formuliert werden, die die in PISA üblichen Inhalte, Prozesse und Kontexte einer Fachdomäne im Hinblick auf *Financial Literacy* differenziert und beschreibt. Die Dimensionen, aus welchen sich die Kompetenz zusammensetzt, müssen hier bereits Teil des Konzeptes sein.
- 3) Die in der Rahmenkonzeption definierten Inhalte, Prozesse und Kontexte müssen in entsprechende Aufgaben übertragen werden, die geeignet sind, die dahinter liegende Kompetenz zu messen.
- 4) Die Kompetenz *Financial Literacy* muss in hierarchische, trennscharfe Kompetenzstufen unterteilt und inhaltlich beschrieben werden.

#### *Bestimmung der leitenden Fragestellungen*

Zunächst ist noch einmal zu klären, welche Frage mit der Messung der Kompetenz *Financial Literacy* verfolgt wird und inwiefern Antworten darauf als zufriedenstellend gelten können (Schritt 1). Statt der aktuell von der OECD benannten Frage nach „führenden Nationen“ könnte eine weitere vertiefende Fragestellung darauf abzielen, ob fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler über die Kompetenz verfügen, sich informiert und wirtschaftlich vernünftig zum Umgang mit finanziellen Ressourcen zu entscheiden. Diese Frage nach einer ökonomischen Grundkompetenz schließt an die erste Frage der OECD an. Eine solche Grundkompetenz meint hier, ob die Jugendlichen einerseits ein Interesse daran haben, ökonomische Aspekte bei finanziellen Entscheidungen zu berücksichtigen und andererseits wissen, wo sie entsprechende Informationen finden und wie sie diese im Anwendungsfall bewerten können. Der Kompetenzbegriff beschränkt sich bei den anderen PISA-Domänen nicht nur auf einen engen kognitiven Rahmen, sondern bezieht zum Beispiel motivationale Orientierungen mit ein. Gerade für die finanzielle Literacy und die ökonomische Bildung gilt zudem, dass diese im Alter von fünfzehn Jahren noch keineswegs als „entwickelt“, betrachtet werden kann. Tatsächlich geht es im Sinne einer Grundbildungskonzeption um die Voraussetzungen für eine weitere intensive Beschäftigung, die zu einer kumulativen Kompetenzentwicklung beiträgt. Insofern lassen die Tests Aussagen über Kompetenzausprägungen zu, die erst einmal nur Vorhersagen über zukünftige Lernchancen gestatten: Die Kompetenzen zum Zeitpunkt der PISA-Tests erlauben *Prognosen* darüber, inwieweit es jungen Menschen in ihrem Leben gelingen wird, Wissen in unbekanntem Alltagssituationen anzuwenden, benötigte Informationen zu beschaffen und aus diesen hilfreiche Schlüsse zu ziehen (vgl. Prenzel et al. 2007). Dieses prognostische Element ist mit der Absicht verbunden, den Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer beschränkten Geschäftsfähigkeit bis zur Volljährigkeit gezielt Aufgaben vorzulegen, deren Format und Inhalte ihnen nur zum Teil lebensweltlich ver-



traut sein können und die einen Transfer eines grundlegenden Verständnisses wirtschaftlicher Zusammenhänge in unbekannte Kontexte erfordern.

### *Ausarbeitung des Kompetenzmodells und Formulierung der theoretischen Rahmenkonzeption*

Wenn die leitenden Fragestellungen geklärt sind, die mit der Erfassung von *Financial Literacy* am Ende der Pflichtschulzeit verfolgt werden, muss eine adäquate theoretische Rahmenkonzeption so formuliert werden, dass die in der PISA-Studie üblichen Inhalte, Prozesse und Kontexte einer Fachdomäne im Hinblick auf *Financial Literacy* differenziert und beschrieben werden (Schritt 2). Dazu gehört auch eine explizite Formulierung möglicher Überlappungen oder Abgrenzungen zu anderen Kompetenzbereichen wie Mathematik oder Lesen. So müssen zunächst die relevanten Inhalte bestimmt werden, die die Jugendlichen zumindest kennen sollen („Wissen, dass“), ebenso wie damit verbundenen Zusammenhänge und Vorgänge („Wissen, wie“). Diese müssen anschließend in lebensweltlichen Situationen oder Kontexte verortet werden, mit welchen die Jugendlichen vertraut sind, die ihnen jedoch auch Transferfähigkeit abverlangen.

Ein auf der Grundlage deutscher Bildungsstandards entwickeltes Modell wäre hier sinnvoll. Seeber et al. (2012) nehmen in diesem Zusammenhang Bezug auf die sogenannte Klieme-Expertise (vgl. Klieme et al. 2007) und beschreiben ein Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung als einen Beitrag zur Allgemeinbildung junger Menschen. Zentral sind dabei zwei Ideen: Zum einen, dass die Zuweisung wirtschaftlicher Rollen (etwa des Verbrauchers oder Erwerbstätigen) die ökonomisch geprägte *Lebenswelt* strukturieren – nicht die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung – und zum anderen, dass ökonomische Kompetenz zu einer Person gehört und nicht zur spezifischen Situation. Auf diese Weise wird ein Transfer von Handlungswissen in unbekannte Situationen möglich und auch notwendig, was wiederum dem in PISA zu Grunde gelegten Kompetenz- oder *Literacy*-Konzept entspricht. Unter Bezug auf die Klieme-Expertise weist das neue Kompetenzmodell drei Kompetenzbereiche auf, die wiederum in Teilkompetenzen untergliedert werden. Die drei von Seeber et al. (2012) vorgeschlagenen Kompetenzbereiche sind *Entscheidung und Rationalität* (eines Individuums), *Beziehung und Interaktion* (mit anderen Menschen und Institutionen) sowie *Ordnung und System* (des Ganzen). Das Modell ist damit zunächst nicht hierarchisch als Stufenmodell angelegt, sondern auf Akteursebene vom Einzelnen zum Ganzen gedacht. Im Gegensatz zum Stufenmodell in PISA folgt das Modell von Seeber und Kollegen einer Aufbau-logik, die die drei Kompetenzbereiche zunächst auf das Individuum, dann auf Interaktionen mit anderen und schließlich auf Systeme und Märkte bezieht. Das Modell ist daher nicht

linear und primär zeitlich geordnet, sondern geht von Menschen aus, die im einfachsten Fall Entscheidungen über ihre eigenen Finanzen treffen, dann ihre eigenen Interessen mit denen anderer in Bezug setzen und schließlich die Funktionsweise komplexerer finanzieller Gefüge erkennen und mit ihnen umgehen müssen. Das Modell entspricht damit einer Vorstellung von ineinander geschachtelten Kreisen, in deren Mittelpunkt der Schüler als handelndes Subjekt steht, das Entscheidungen treffen, mit anderen etwas aushandeln und globale Zusammenhänge verstehen muss (vgl. Abbildung 1). Der Begriff „analysieren“ findet sich in jedem der drei Kompetenzbereiche.

Das Modell von Seeber et al. (2012) umschreibt mehrere ökonomisch relevante kognitive Prozesse, zu denen Jugendliche in der Lage sein sollten. Es wird allerdings nicht explizit, wie sich eine ökonomische Gesamtkompetenz zusammensetzt. Daher bietet sich als Gegenstück das von Beck (1998) vorgeschlagene Modell einer allgemeinen ökonomischen Gesamtkompetenz an, das von drei Grundkompetenzen ausgeht (1. Wissen und Denken, 2. Einstellungen und 3. Moralische Urteilsfähigkeit). Überträgt man diese drei Dimensionen in ein Koordinatensystem, so entsteht ein dreidimensionaler Raum, innerhalb dessen sich Personen je nach Ausprägung der drei Dimensionen ökonomischer Kompetenz platzieren lassen.

In Verbindung mit den drei von Beck (1998) gedachten ökonomischen Grundkompetenzen lassen sich modellhaft die Kompetenzbereiche von Seeber et al. erweitern, sodass ein kombiniertes Kompetenzmodell ökonomischer Grundbildung entsteht, welches sich sowohl in hierarchische Kompetenzstufen überführen lässt als auch Dimensionen ökonomischer Kompetenz umfasst (Abbildung 1).

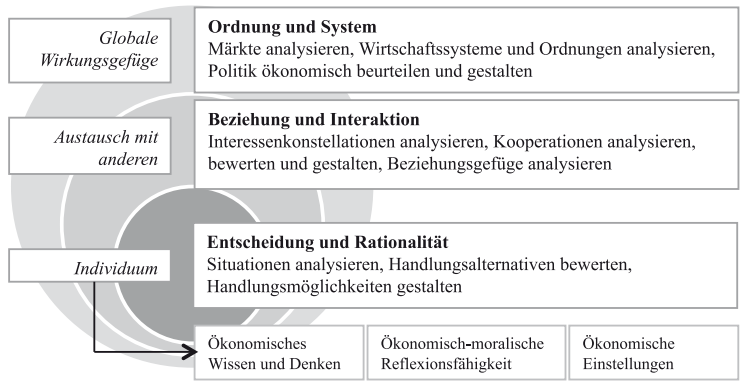


Abbildung 1: Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung nach Seeber et al. (2012) und Beck (1998)

### *Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen und Kompetenzstufen*

Diese drei Kompetenzbereiche müssten, um dem in PISA verwendeten *Literacy*-Konzept gerecht zu werden, noch auf die Lebenswelt der Jugendlichen bezogen und dort mit relevanten Kontexten und Situationen beschrieben werden. In Verbindung mit dieser Schematisierung können in Vorbereitung der Erfassung – von *Financial Literacy* – Aufgaben entwickelt werden, anhand derer die Fünfzehnjährigen auf ihre Kompetenz in wirtschaftlicher Grundbildung getestet werden (Schritt 3). Die Inhalte können anhand der Kompetenzbereiche in Form von Beispielen oder exemplarischen Situationen zusammengestellt werden. Dieser Schritt ist eng verbunden mit der abschließenden Unterteilung der Kompetenz in hierarchische, trennscharfe Kompetenzstufen (Schritt 4).

### *Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität*

Mit der Lebenswelt der Jugendlichen sind im Wesentlichen zwei Aspekte gemeint: einerseits alltägliche Themen wie Anschaffungen, ein eigenes Konto oder Sparverhalten und andererseits ein grundlegendes Verständnis für volkswirtschaftliche Zusammenhänge wie beispielsweise Angebot und Nachfrage. So könnte der Kompetenzbereich „*Entscheidung und Rationalität*“ etwa die Themen eigenes Girokonto, verschiedene Modelle von Sparkonten oder den Umgang mit Kosten für ein Mobiltelefon beinhalten. Die Kompetenzdimensionen „Wissen und Denken“ sowie „ökonomische Einstellungen“ scheinen hier besonders relevant.

### *Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion*

Der zweite Kompetenzbereich „*Beziehung und Interaktion*“ kann sich sowohl auf Taschengeldsituationen als auch auf Interaktionen zwischen einer Schülerin bzw. einem Schüler und einer Bank oder einem Telefonanbieter bzw. Händler beziehen. Hier gilt es, verschiedene Interessen zu erkennen und gegeneinander abzuwägen. Das Bewusstsein darüber, dass niemand und keine Institution Geld zu verschenken hat und stets im eigenen Interesse handelt, erfordert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und insbesondere die von Beck (1998) vorgeschlagene Kompetenzdimension der ökonomisch-moralischen Reflexionsfähigkeit. Diese könnte durch die zunehmende Darbietung der Testaufgaben am Computer beispielsweise durch eine Simulation erfasst werden, bei der verschiedene Perspektiven benannt werden und die Jugendlichen zeigen sollen, dass sie diese Perspektiven erfasst, verstanden und gegeneinander abgewogen haben. Eine mögliche lebensweltliche Situation ist hier etwa die Entscheidung für ein Girokonto, welche beispielsweise mit der Aufnahme einer Ferienarbeit oder eines Nebenjobs relevant wird. Die Jugendlichen haben gemeinsam mit ihren Erziehungsberechtigten aus einer

breiten Angebotspalette ein geeignetes Girokonto zu wählen, wobei diese für Jugendliche meist kostenlos sind und unterschiedliche Leistungen wie Girocard (ehemals EC-Karte) oder Überweisungen beinhalten (vgl. Sabath 2010). Auch zahlreiche Zusatzangebote wie Vergünstigungen in Kinos und Cafés, aber auch spezielle „Events“ werden den Jugendlichen mit der Eröffnung ihres Girokontos mit der Absicht einer frühen Kundenbindung angeboten.

Den Jugendlichen zu wünschen wäre, in Verbindung der Bereiche *Entscheidung und Rationalität* sowie *Beziehung und Interaktion*, die Kompetenz, die verschiedenen Angebote an Jugendgirokonto einzuholen und diese nach geeigneten Kriterien zu ordnen und zu vergleichen und darüber hinaus einzuschätzen, inwieweit sich die Konditionen vom Jugendkonto beim Übergang in ein Erwachsenenkonto verändern. Eine informierte Entscheidung der Jugendlichen setzt voraus, dass sie ihre Entscheidungskriterien benennen und auch das Interesse der Banken als Anbieter kostenloser Girokonten für junge Kunden erklären können (vgl. Sabath 2010 und Weng 2007).

#### *Kompetenzbereich Ordnung und System*

Der dritte Kompetenzbereich „*Ordnung und System*“ dürfte am schwierigsten mit dem *Literacy*-Konzept in Verbindung zu bringen sein, da Fünfzehnjährige in aller Regel in Deutschland noch keinen Aktionsradius haben, der Märkte und Wirtschaftssysteme aktiv berührt. Allerdings dürften Kompetenzen in diesem Bereich kognitiv durchaus zu finden sein und könnten auf Aufgabenebene statt realer Aktionszusammenhänge die Gestalt eines Planspiels annehmen. Grundlegende Fragen wie die, wozu wir Geld brauchen oder was der Begriff Kaufkraft bedeutet, sind Problemstellungen der ökonomischen Bildung, die für den Wirtschaftsunterricht ab Klassenstufe neun vorgeschlagen werden (vgl. Birke 2010 und Remmele/Schick 2010).

### 1.5 Verdichtung von Perspektiven für Financial Literacy in Large-Scale-Assessments

Zum Abschluss dieses Beitrages werden die herausgearbeiteten Probleme und Perspektiven als Desiderate verdichtet. Diese nehmen Bezug auf die vorgeschlagenen vier Schritte zur Entwicklung eines messbaren Konstrukts *Financial Literacy*, welches auf die Lebenswirklichkeit fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler zurückgeht und ein Ausgangspunkt für ein in den OECD-Staaten gültiges Konzept finanzieller Grundbildung sein kann.

#### *Bestimmung von Inhalten, Prozessen und Kontexten in einer theoretischen Rahmenkonzeption*

Das in PISA zugrunde gelegte *Literacy*-Konzept erfordert die Definition von Inhalten, Prozessen und Kontexten einer Grundbildungskompetenz. Wenn

unter diesen Gesichtspunkten *Financial Literacy* gemessen werden soll, so müssen Themen bestimmt werden, die für Jugendliche entscheidungsrelevant sind. Hierzu ist eine explizite Vernetzung verschiedener Fachdidaktiken und Fachdomänen notwendig, die sich mit Aspekten ökonomischer und finanzieller Bildung befassen und sich im Bildungssystem sowohl innerhalb als auch außerhalb (schulformspezifischer) Curricula und darüber hinaus sowohl innerhalb als auch außerhalb der schulischen Bildung befinden können. Gerade im Themenfeld Finanzen existieren außerschulische Interessenten und Träger, die einschlägige Ideen und Erfahrungen bezüglich *Financial Literacy* mitbringen (vgl. etwa Habschick et al. 2004 oder die gemeinnützige Initiative My Finance Coach).

Diejenigen Inhalte, Prozesse und Kontexte, mit denen sich Jugendliche aus deutscher Sicht zur Erreichung eines Grundbildungsniveaus beschäftigen sollen, sind nur bedingt verallgemeinerbar. Elektronische Zahlungsmittel etwa sind ein Beispiel dafür, dass in unterschiedlichen Staaten wie Brasilien, den USA oder Schweden jeweils andere Gegebenheiten vorliegen und dass sich die Fachexperten in PISA stets um einen kleinsten gemeinsamen Nenner an Inhalten und Kompetenzen bemühen müssen, der in allen teilnehmenden Staaten dem Anspruch der lebensweltlichen Relevanz genügt und zugleich auch Möglichkeiten für Transfer in neue Kontexte bietet.

### *Entwicklung von geeigneten Aufgaben zur Messung einer Kompetenz „Financial Literacy“*

Ausgehend von der Voraussetzung, dass die PISA-Tests ab 2015 vollständig als computergestützte Erhebung stattfinden, sollten auch die neu entwickelten bzw. noch zu entwickelnden Aufgaben zur Fachdomäne *Financial Literacy* für eine Bearbeitung am Computer konzipiert sein und eine Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben vorsehen sowie die vielfältigen Möglichkeiten nutzen, die eine computerbasierte Darbietung solcher Aufgaben bereithält. Ähnlich wie im Themenbereich Problemlösen, der bereits bei PISA 2012 ausschließlich am PC dargeboten wurde (während die Aufgaben aus der Hauptdomäne Mathematik teilweise auch als Papier- und Bleistift-Aufgaben administriert worden sind), kann und sollte das Gebiet der *Financial Literacy* so in Aufgaben übertragen werden, dass auch die Lösungsstrategien der Jugendlichen ersichtlich werden und nach Möglichkeit Aspekte von Überlegungen und Gedanken während der Bearbeitung einer Aufgabe erfasst werden können. So könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise eine Werbeanzeige oder einen Werbefilm sehen, auf deren Basis sie eine Kaufentscheidung treffen und diese vor allem auch begründen sollen. Die Gültigkeit dieser Begründungen kann am Bezug zur

dargebotenen Werbung bestimmt werden, sodass nicht allein Vorwissen zur richtigen Lösung berücksichtigt wird.

### *Differenzierung der Kompetenz in inhaltlich trennscharfe, hierarchische Stufen*

Eine Mischung aus leichteren, mittelschweren und schweren Aufgaben ist notwendig, um einerseits detailliert beschreiben zu können, was Schülerinnen und Schüler wissen und können, die eine bestimmte Punktzahl im Bereich *Financial Literacy* erreicht haben und andererseits den Jugendlichen sowohl Aufgaben vorzulegen, mit denen sie gut zurechtkommen als auch solche, bei denen sie an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen. Auf der Basis der Sortierung der unterschiedlichen Aufgaben nach ihrer Schwierigkeit lässt sich in Form von hierarchischen Kompetenzstufen Schritt für Schritt beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Stufe gezeigt haben und welche Art von Problemstellungen sie mit einer bestimmten Sicherheit lösen können. Aktuell bedeutet das Erreichen einer höheren Stufe jeweils, dass die Schülerin oder der Schüler etwas mehr Verständnis von Finanzprodukten und deren Nutzen und Risiken bewiesen hat; dieses mehr an Verständnis wird über immer weiter in die Zukunft reichende Entscheidungen, die korrekt getroffen werden, dargestellt. Dadurch wird jedoch der Bezug zu evidenten Unterschieden in den Kompetenzen diffus, da die Stufen inhaltlich nicht trennscharf sind. Vielmehr sollten die Kompetenzstufen direkt auf die Aufgaben zurückgehen, deren Lösung für das Erreichen der jeweiligen Stufe Voraussetzung ist. Auf diese Weise kann anschaulich beschrieben werden, wie sich eine Kompetenzstufe zusammensetzt.

Am Ende dieses Beitrags steht also ein Doppelpunkt: Die Entwicklung einer theoretischen Rahmenkonzeption für *Financial Literacy* auf der Basis vorliegender Kompetenzmodelle in Deutschland, die sich auch an den Bildungsstandards orientieren, wäre ein notwendiger nächster Schritt, wenn diese Kompetenz Teil des in PISA gewonnenen Steuerungswissens sein soll. Darauf aufbauend kann eine Palette unterschiedlicher Aufgaben konstruiert werden, die analog zu ihrer Schwierigkeit auch zur inhaltlichen Beschreibung von Kompetenzstufen der *Financial Literacy* dienen sollen. Wenn dies gelingt, kann sich ein Testlauf mit deutschen Fünfzehnjährigen anschließen, der schließlich die Grundlage für eine Weiterentwicklung des Konstrukts *Financial Literacy* auf internationaler Ebene bildet.